
Competencias sello en la universidad: promoción y evaluación en Pedagogía Básica

Institutional competencies at university: promotion and evaluation at Primary Teaching Program

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2819>

Alejandro Sepúlveda Obreque

Doctor en Educación, Universidad Humanismo Cristiano, Chile. Magíster en Administración Educacional, Universidad de Antofagasta, Chile. Profesor de Ciencias Naturales y Biología, Universidad Católica de Chile. Autor de libros y publicaciones sobre didáctica de las ciencias y evaluación auténtica del aprendizaje.

Margarita Opazo Salvatierra

Magíster en Orientación Educacional y Profesora de Educación Básica, Universidad de Playa Ancha, Chile. Ha publicado artículos sobre la gestión educacional, competencias transversales y evaluación del aprendizaje.

Danilo Díaz-Levicoy

Doctor (Cand.) en Ciencias de la Educación y Máster en Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada, España. Profesor de Educación Media en Matemática y Computación, Universidad de Los Lagos, Chile. Ha publicado artículos sobre de Educación estadística y Educación matemática.

Fecha de recibido: 22/04/2016

Fecha de aceptado: 20/09/2017

Resumen

El establecimiento de las competencias sello institucionales misionales en los documentos oficiales de las universidades es de reciente data por lo que, en gran medida, se carece de información suficiente sobre la materia. La presente investigación tiene como objetivo principal abordar, en parte, ese vacío existente. El propósito es determinar a través de qué actividades educativas los docentes de Pedagogía Básica de la Universidad de Playa Ancha promueven y evalúan el logro de estas competencias y cómo se corresponden con las recomendadas por la literatura. Los participantes fueron docentes que imparten clases en la carrera e institución antes mencionadas. A través de la entrevista se pudo constatar que los docentes, mayoritariamente, declaran no realizar, de forma consciente, actividades educativas o estrategias de evaluación que promuevan, por separado y en específico, estas competencias. Aquellos docentes que manifiestan promoverlas lo hacen a través de actividades tales como trabajo colaborativo, lecturas y análisis de documentos, investigaciones empíricas y proyectos educativos. Las estrategias de evaluación empleadas son las siguientes: pautas de desempeño grupal e individual, informes escritos, pruebas individuales de preguntas de desarrollo y pautas de autoevaluación de competencias. Pudo concluirse entonces que los docentes no promueven en forma intencionada y deliberada actividades y estrategias de evaluación auténticas tendientes al desarrollo de competencias institucionales sello misionales lo que, en gran medida, puede impactar negativamente en el logro, por parte de los estudiantes, de competencias tales como la responsabilidad social, el liderazgo y aspectos éticos, entre otras, declaradas en los objetivos de los programas de estudios y perfil de egreso. La variedad y autenticidad de las actividades y estrategias de evaluación usadas no se corresponden con las requeridas. La responsabilidad del

docente no excluye, de manera alguna, la obligación de la universidad en cuanto a labores de acompañamiento, capacitación específica, gestión y evaluación para la promoción de competencias sello misionales.

Palabras clave: competencias institucionales sello misionales, actividades educativas, estrategias de promoción y evaluación, pedagogía básica, universidad.

Abstract

Institutional competencies in the syllabi and graduation profiles at universities have been established only recently. Therefore, there is not current information about their promotion and evaluation. The final purpose of this research is to fill the gap of this non-existing information. The aim of the present study is to determine which educational activities are used by the teachers of Basic Pedagogy at Universidad de Playa Ancha to promote and assess the achievement of declared institutional competencies and how such competencies correspond themselves with those suggested by literature. The participants of this study were teachers of said subject at the above mentioned University. A structured interview was carried out through which most of the participants declared not to use educational activities or evaluation strategies to promote such competencies, either separately or specifically. Those teachers that do promote them do it through activities such as collaborative work, document reading and analysis, empirical research, and educational projects. Evaluation strategies were used such as group and individual performance guidelines, written reports, individual tests with essay questions and self assessment guidelines. It was thus evidenced that teachers do not promote in an intentional manner the carrying out of activities or authentic evaluation strategies aiming at developing institutional competencies. Such can have a negative impact in the students' achievements of competencies such as social responsibility, leadership, and ethical aspects, among others, stated in the syllabi and graduation profiles. The variety and authenticity of evaluation activities and strategies used by teachers do not correspond themselves with the ones required. The teacher's responsibility does not exclude the university's obligation to promote assistance work, specific training, management and evaluation in order to promote institutional competencies.

Keywords: institutional competencies, teaching activities, evaluation strategies, primary school teaching, university.

Introducción

Las instituciones de educación superior y, en este caso, la Universidad de Playa Ancha (UPLA) tienen el gran desafío de formar profesionales íntegros que satisfagan las necesidades de la sociedad en la que están inmersos (UPLA, 2011a). Los futuros profesionales deben contar con una sólida formación en su disciplina pero, también, deben tener compromiso ético, autovaloración, responsabilidad social, ser analíticos, críticos, proactivos, creativos y deben liderar equipos (UPLA, 2011b). Estas cualidades reciben el nombre de competencias sello institucionales misionales definidas como aquellas que rebasan los límites de una disciplina para desarrollarse potencialmente en todas ellas, y es responsabilidad de cada uno de los profesores enseñarlas, promoverlas y exigir las durante el desarrollo de la carrera (Miró y Capó, 2010).

Hoy, las universidades declaran, en sus documentos oficiales (i.e. proyecto institucional, plan estratégico, proyecto educativo, programas de estudios y perfiles de egreso) sus competencias sello institucional llamadas también competencias claves o marca. Las mismas son el distintivo de los estudiantes egresados. Desde hace ya un cierto tiempo las competencias sello están teniendo relevancia en las instituciones educativas. Su relevamiento se origina a partir de la importancia que se ha dado a la impronta que se desea desarrollar en sus egresados (Mir, 2007).

Motiva el presente estudio la necesidad de conocer cuáles son las actividades que se realizan para promover y evaluar el desarrollo de las competencias sello misionales en la formación docente en Pedagogía Básica conscientes de que, según Cruz, López, Sánchez y Fernández (2008), este tipo de competencia no se evalúa de acuerdo a la dificultad que conlleva al no ser considerada prioridad en la formación docente y ser subjetiva su evaluación, entre otras razones.

Si bien existen investigaciones que dan cuenta de la evaluación de aspectos transversales y sello (Magendzo, 2003; Fernández y Jashes, 2001; Gubbins, Benavente, Cameratti y Reinoso, 2005), su estado de situación de conocimientos en términos de promoción de actividades y evaluación planificadas no es abundante. Por lo tanto no se dispone de información suficiente y actualizada para emitir juicios de valor, tomar decisiones y proponer alternativas de mejora. En este contexto, Perrenoud (1997) considera que las competencias transversales, sello y disciplinarias están vinculadas estrechamente entre sí. En la conjunción de las disciplinas está su importancia. Es allí donde se promueven, transfieren y aplican procesos cognitivos fundamentales como también se entrelaza e integra lo social, cultural, psicomotor y emocional del estudiante y su contexto. Por ello debe fomentarse la comunicación y el diálogo entre las distintas disciplinas con el fin de alcanzar las metas. A este respecto Lessard y Portelance (2001) manifiestan que entre las competencias sello, las transversales y otras disciplinas se observa una mancomunidad que se activa en las mismas y se despliega a través de las áreas del aprendizaje y de las experiencias de vida del estudiante.

En la Universidad de Playa Ancha estas competencias se desarrollan en dos ejes: el institucional y el instrumental. El sello institucional está alineado con el proyecto educativo, que tiene como principios y valores orientadores dos ejes transversales: responsabilidad social y sustentabilidad institucional, los que se articulan en sus cuatro ámbitos institucionales: docencia, investigación y creación, vinculación con el medio y gestión (UPLA, 2011b).

La formación del sello misional institucional para el estudiante de la Universidad de Playa Ancha establece las siguientes competencias (UPLA, 2011b, p. 13):

- 1.- Demuestra autovaloración y responsabilidad social, al promover la inclusividad y la atención a la diversidad en el ámbito profesional con un sólido compromiso por las personas en tanto sujetos de derecho.
- 2.- Actúa crítica, proactiva y reflexivamente con el propósito de favorecer su autoformación, como también el emprendimiento y el mejoramiento continuo de su realidad.
- 3.- Utiliza las tecnologías de la información como recursos que se orienten a la participación en equipos de trabajo, formación de redes y acceso a la información.
- 4.- Logra una comunicación efectiva a través del uso de la lengua materna en contextos profesionales y demuestra un uso instrumental de un idioma extranjero.
- 5.- Asume liderazgo en escenarios diversos y cambiantes con respuestas innovadoras y pertinentes.

Respecto de la evaluación de las competencias Zabala y Arnau (2008) señalan que es “una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los

componentes de la competencia". Su evaluación exige congruencia con la complejidad de estas. Villa y Poblete (2007) precisan que la "evaluación de competencias demanda planificar un sistema que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias de modo que establezca una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia". De igual manera sostienen que la "evaluación de las competencias debiera considerar la experiencia personal, la práctica y la reflexión que las personas realizan, lo que permitirá desarrollar sus competencias y adaptarse, de manera más eficaz, a las nuevas situaciones" (Villa y Poblete, 2011). Según Struyven, Dochy, Janssens y Gielen (2006), al momento de decidir qué estrategias se requieren para pesquisar evidencias sobre indicadores de competencias, estas deben tener absoluta atinencia con el tipo de competencia que se pretende desarrollar.

Entre las estrategias de evaluación de mayor idoneidad, autenticidad, garantía de recolección de información con mayor valor añadido para evaluar competencias sello así como de mayor complejidad en su aplicación e interpretación están las siguientes: el portafolio, los mapas conceptuales, protocolos de observación, entrevistas, simulaciones, mapas de progreso, hojas de ruta, listas de control, rúbrica de evaluación/autoevaluación, pautas de desempeño, resolución de problemas, estudio de casos, trabajo en equipo, entrevistas y exámenes no presenciales, entre otras (Monereo, 2009; Condemarín y Medina, 2000; Villa y Poblete, 2011; Álvarez, 2009; Boud, 1995, 2000; Hanrahan e Isaacs, 2001; Patterson, Crooks y Lunyk-Child, 2002; Draper, 2004; Watts y García-Carbonell, 2006; Cruz, López, Sánchez y Fernández, 2008).

Respecto de la técnica de entrevista aplicada a la evaluación de competencias, la misma es un instrumento que aproxima la función de tutoría a la evaluación como apoyo del desarrollo del estudiante (Perrenoud, 2012; Villa y Poblete, 2007; Watts y García-Carbonell, 2006). Barberá y Martín (2009) sostienen que "la rúbrica es una herramienta de valoración usada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo, en la que por medio de una tabla de doble entrada se relacionan criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores". Según Prensky (2001), las estrategias de evaluación debieran promover, movilizar o demandar la participación del estudiante; posibilitar que asuman la responsabilidad de sus aprendizajes; favorecer que el estudiante aprenda a aprender; ofrecer la oportunidad de conocer las actitudes de los estudiantes, promover la reflexión, autoevaluación y la regulación propia del aprendizaje, basarse en trabajos lo más auténticos que el contexto permita; posibilitar al estudiante demostrar la profundidad del aprendizaje. Asimismo, según Alsina (2011), el despliegue de aprendizajes, en todos sus ámbitos, se produce en contextos de situaciones problemáticas, por lo tanto las estrategias de evaluación debieran considerar este aspecto.

Los indicadores de logro son elementos clave para determinar el grado y forma de aprendizaje en que el estudiante obtuvo la competencia, por lo que su diseño es fundamental. En consecuencia, las estrategias de evaluación de competencias sello deben relevar el desempeño así como emplear mayor cantidad y variedad de evidencias que los enfoques clásicos.

Planteamiento y definición del problema

La evaluación tiene como objetivos principales los siguientes: obtener información confiable y saber en qué medida se están cumpliendo los objetivos vinculados a los aprendizajes que se espera lograr; diagnosticar y analizar fortalezas y debilidades del proceso enseñanza-aprendizaje, así como sobre funcionamiento, participación, organización y responsabilidades, entre otros. Estos resultados motivan a la reflexión y a la comunicación

así como a emitir juicios fundados, buscar acuerdos y a tomar decisiones en torno a las mejoras que se requiere introducir (Trillo, 2005).

En consecuencia, desde la opinión de los docentes como protagonistas principales, la evaluación adquiere relevancia en todo el quehacer del docente, particularmente en el ámbito de la formación inicial docente para constatar, específicamente, qué se hace y cómo se hace lo que se había comprometido a realizar y lograr. Por tanto, motiva a los autores del presente trabajo la evaluación de la promoción y de la movilización de las competencias sello declaradas en los documentos oficiales de la institución. A este respecto UPLA (2016) sostiene que:

“[...] el sello misional da identidad a la formación que reciben nuestros estudiantes y, a la vez se constituye en la orientación que guía la formación que desarrolla cada miembro de la institución, independiente de la labor que cumpla, sea como autoridad, docencia, de dirección u otra, y se despliega en todas y cada una de las acciones de la vida de los estudiantes en la universidad”.

“El Sello debe ser desarrollado en el ámbito de las actividades académicas regulares de la formación disciplinar, profesional y de formación en la práctica, como en el desarrollo de actividades académicas complementarias, talleres, seminarios, coloquios, eventos académicos, congresos, proyectos de intervención y acciones de vinculación con el medio, entre otros”.

Frente a este escenario, la pregunta que se plantea es: ¿A través de qué actividades educativas los docentes de la carrera de Pedagogía Básica de la UPLA promueven y verifican el logro de las competencias sello misionales y, cómo estas se corresponden con las sugeridas para movilizar y evaluar este tipo de competencias?

Diseño metodológico del estudio

La investigación se clasifica como de carácter no experimental, desarrollada bajo un procedimiento metodológico mixto y de tipo descriptivo-interpretativo. Los datos fueron obtenidos a través de un corte temporal transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Determinación de la población de estudio

La población objeto de estudio estuvo constituida por un grupo de 24 docentes que impartían clases en la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha durante el año 2013. Dichos docentes cuentan con título profesional habilitante, título de postgrado en áreas de la educación, 10 años como mínimo de experiencia en la función docente universitaria y han participado de programas y cursos de inducción en contenidos transversales dictados por la institución.

Determinación de la muestra

La muestra de docentes fue de tipo no probabilística de carácter errático o casual (Labarca, 2001) y consideró el 83,3% de los docentes de la carrera antes mencionada.

Diseño de instrumentos para recolección de datos: descripción

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos del mismo se decidió, por conveniencia y adecuación al propósito, diseñar una entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de manera presencial. En algunos casos la misma fue aplicada por el investigador; en

otros, de forma no presencial supeditado al tiempo disponible por la fuente de consulta. El propósito fue conocer a través de qué actividades el docente promueve las competencias sello misionales y los procedimientos que emplea para su evaluación. El instrumento está constituido por preguntas organizadas en tres apartados diferentes. El primero aborda el título, la finalidad del instrumento, a quién se dirige, qué es lo que interesa que se conteste y las instrucciones para ello. El segundo apartado recoge los datos de identificación personal y académica de los encuestados, y el tercero y último recopila el conjunto de respuestas referidas a aspectos éticos, formativos sello y conducentes a la obtención del título de grado. Las preguntas estaban vinculadas a las competencias sello, confeccionadas en base a las declaradas en los módulos de aprendizaje correspondientes a la malla curricular de la carrera de Pedagogía Básica. Para vaciar los datos obtenidos en la entrevista se construyeron dos tablas de contingencia que contaban con una columna y una fila. En la fila se registran las actividades educativas sello promovidas y los procedimientos de evaluación para su logro y, en la columna, la frecuencia en que estas se mencionan.

Validación del instrumento: confiabilidad y validez

Bell (2002) plantea que, cualquiera sea el procedimiento de recolección de datos que se elija, siempre habrá que examinarlo críticamente para juzgar en qué medida es probable que sea fiable y válido. De acuerdo con esto, la primera versión que se diseñó del instrumento fue validado mediante el sistema de jueces expertos en la materia (Beltrán y Rodríguez, 2004). En este proceso, que podría catalogarse como de afinamiento de las preguntas, se constataron errores, principalmente de comprensión e interpretación. Las sugerencias realizadas por los especialistas a los autores del presente trabajo se enfocaron fundamentalmente en cuestiones tales como cambios de terminología, clarificación de conceptos, formas o estilos de redacción de alguna pregunta, similitud entre varios indicadores que podrían no ser discriminados por los profesores. Realizadas las correcciones sugeridas se formuló la propuesta del cuestionario que, finalmente, contó con un total de 20 preguntas.

Calculo de la fiabilidad del instrumento

Para calcular la fiabilidad del instrumento se obtuvo el Alpha de Cronbach o Coeficiente de Consistencia Interna. El Alpha dio 0,9 (Thorndike, 1997), por lo que puede considerarse como muy elevada ya que, si la puntuación es superior a 0,69 (Thorndike, 1997) se considera con alta consistencia interna. En cuanto a la validez, en primer lugar se ha efectuado la correspondiente revisión bibliográfica del tema teniendo como referentes principales a los módulos de aprendizaje y al perfil de egreso de la carrera con el fin de determinar qué preguntas debieran ser consideradas, siendo sometidas las mismas a una valoración de criterio de expertos (3). Según los especialistas, el instrumento es exhaustivo en los contenidos, está correctamente formulado, responde a los objetivos del instrumento y refleja los aspectos fundamentales de las variables que se pretendieron medir. Una vez recogidas las observaciones de los jueces e incorporadas en las preguntas de la entrevista, la misma se puso a disposición de una parte de la población en estudio para su validación (muestra reducida a personas con características semejantes a las de la población del estudio) y para saber si las instrucciones eran comprendidas y si los ítems funcionaban adecuadamente. Respecto de las tablas de contingencia las mismas fueron validadas mediante juicio de experto (5). Si bien hubo observaciones de forma, no las hubo de contenido.

Condiciones de aplicación del instrumento

Tras el análisis de las ventajas e inconvenientes en la administración del instrumento, se consideró que el método presencial era el que más se adecuaba a las necesidades y a la naturaleza de la investigación. La recolección de la información se realizó durante un periodo de tres meses. Considerando el objetivo general del estudio, el momento de recolección de datos fue al término del semestre académico. Con respecto a quienes no fueron entrevistados directamente (30% de la muestra) la entrevista les fue proporcionada en formato físico y aplicada en las oficinas de los profesores.

Procesamiento de datos y presentación de información

Finalizado el periodo de campo con la compilación de los resultados de la entrevista se inició la reducción y síntesis para adjudicar sentido a los datos y, seguidamente, para vaciarlos en las tablas de contingencia diseñadas. Esto se realizó mediante un procedimiento manual con apoyo de estadística descriptiva.

Resultados

En esta parte del estudio se presenta la Figura 1 que da cuenta de las actividades educativas y estrategias de evaluación que realizan los docentes para promover y verificar el logro de las competencias sello misionales.

Actividades educativas y estrategias de evaluación

Hay consenso en señalar que las competencias sello son importantes en la formación de un profesional, particularmente en lo que respecta a los docentes. Prueba de ello es el hecho de que se están haciendo cada vez más visibles y con más frecuencia, por ejemplo, al declararlas en los perfiles de egreso y programas de asignatura. A pesar de que esto es muy importante, resulta insuficiente. Se espera poder promoverlas en los procesos formativos.

Sobre este particular se observa en la Figura 1 que, en cuanto a las actividades, el 50% de los docentes de la carrera de Pedagogía Básica de la UPLA “no diseñan ni realizan, de forma deliberada, actividades educativas que promuevan por separado y específico competencias sello institucionales misionales”. Aquellos profesores que sí declaran promover compromiso ético, autovaloración, responsabilidad social, que sus estudiantes sean analíticos, críticos, proactivos, líderes y que lleven a cabo trabajo en equipo creativo lo hacen mediante actividades tales como trabajo colaborativo (20%), lecturas y análisis de documentos (10%), investigaciones empíricas (10%) y proyectos educativos (10%).

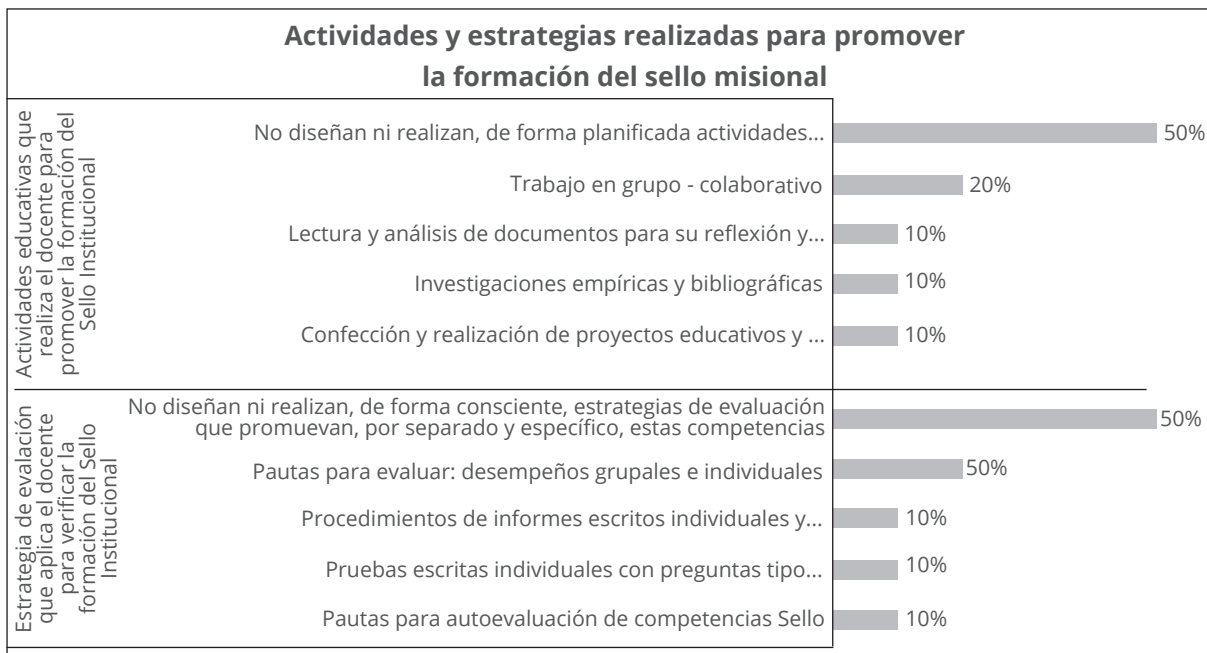


Figura 1. Actividades educativas y estrategias de evaluación que realiza el docente para promover y verificar la formación del Sello Misional Institucional.

Por un lado, según Perrenoud (2012) y Villa y Poblete (2011) el trabajo colaborativo, las investigaciones empíricas y los proyectos son actividades tendientes a la movilización de competencias sello. Un bajo porcentaje de docentes utiliza estas competencias de manera intencionada y orientada. Según ellos las activan con las competencias disciplinares. Por otro lado, Perrenoud (2012) define a las investigaciones bibliográficas como aquellas actividades educativas no tendientes a la movilización de tareas que impliquen competencias sello. Respecto de la evaluación hay consenso en que toda actividad educativa debe ser evaluada, lo que permite recoger un conjunto de información y evidencias del proceso de aprendizaje y de lo aprendido. En consecuencia se consultó a los docentes sobre qué estrategias utilizan para evaluar las actividades que realizan para promover las competencias en cuestión. Asimismo, en lo referente a estrategias, la Figura 1 da cuenta de que el 50% de los participantes del estudio “no planifican ni aplican estrategias que evalúen, por separado y de manera específica, las competencias sello misionales”. Se consigna que un 20% de los docentes utiliza pautas para evaluar desempeños grupales e individuales, 10% emplea procedimientos tales como informes escritos individuales y grupales, resultados de estudios, 10% emplea pruebas escritas individuales con preguntas del tipo desarrollo restringido y extendido y 10% pautas para autoevaluación de competencias sello. Según Perrenoud (2012) y Monereo (2009) estas estrategias de evaluación no son las más auténticas para evaluar este tipo de competencias. Autores como Villa y Poblete (2007), Watts y García-Carbonell (2006), Perrenoud (2012) y Monereo (2009) proponen, entre otros, los siguientes procedimientos: entrevistas individuales y grupales de seguimiento, hojas de ruta donde se especifica la participación diaria de cada componente del grupo, listas de control de asistencia, plantilla/rúbrica de evaluación/autoevaluación de los componentes del grupo, plantilla/rúbrica de evaluación/autoevaluación del funcionamiento del grupo basada en casos, problemas y proyectos cuya utilización permite a los estudiantes conocer los principales criterios con los que se evaluará su trabajo y/o el producto que deben elaborar y sirven de referente de la aplicación continuada de los criterios para valorar los

avances en el día a día. La autoevaluación del desempeño de los estudiantes sirve para la valoración de los puntos fuertes y de los puntos débiles de su trabajo y para ayudarlos a establecer y respetar compromisos de mejora. La carpeta o portafolio permite recoger un conjunto de evidencias del proceso de aprendizaje y de lo aprendido, resultado de diferentes actividades realizadas por el estudiante. Asimismo es posible realizar una evaluación a partir de situaciones-problema que permitan al estudiante desplegar los diferentes ámbitos de aprendizaje posibilitándole practicar en otro contexto, establecer indicadores de logro que permitan poner de manifiesto el grado y modo en que los estudiantes realizan el aprendizaje de los diferentes componentes de las competencias que se espera desarrollar, y diseñar actividades de evaluación que den cuenta, en su resolución, del indicador de logro establecido (Villa y Poblete, 2011).

Conclusiones

A la luz de las preguntas formuladas se puede concluir que mayoritariamente los profesores no realizan premeditadamente actividades educativas tendientes a promover competencias sello misional institucional. En un número reducido se encuentran aquellos docentes que sí manifiestan hacerlo, aunque algunos de ellos elaboran actividades y aplican estrategias de evaluación que no promueven tareas auténticas que impliquen movilizar estas competencias.

En consecuencia, en el contexto transversal las actividades que realizan los docentes son insuficientes, poco variadas y no garantizan de manera clara y categórica que los estudiantes puedan asumir la responsabilidad de sus aprendizajes, lo que favorecería el aprender a aprender, el activar actitudes, experimentar emociones, reflexionar o regular por ellos mismos su aprendizaje, entre otras competencias sello misionales declaradas en los programas de estudios y perfiles de egreso.

Respecto de los procedimientos de evaluación se concluye que los docentes mayoritariamente no usan, de forma preconcebida, estrategias evaluativas para verificar el logro de estas competencias. Sin embargo, hay un grupo de profesores reducido que declara aplicar, de manera intencionada, la evaluación de estas competencias pero cuyas estrategias tienden puntualmente al desarrollo de competencias sello y, además, son poco diversas.

En consecuencia, las actividades educativas y las estrategias de evaluación empleadas no garantizan la promoción ni la evaluación de las competencias sello misionales institucionales. En la mayoría de los instrumentos utilizados no se refleja la evaluación de competencias tales como la participación del estudiante, la asunción de responsabilidad en los aprendizajes, el aprender a aprender, el conocimiento de actitudes y valores, la reflexión o la autoevaluación. No hay dudas de que se debe ir más allá de la administración de las pruebas objetivas, lecturas y monografías, entre otros. La literatura da cuenta de estrategias de evaluación más auténticas (Monereo, 2009). Sin embargo, las prácticas docentes han variado poco, específicamente en el área de las competencias sello misionales.

Las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación para promover las competencias sello deben ser movilizadas de manera continua, deben enfatizar el desempeño, usar una mayor variedad de evidencias que los enfoques clásicos y buscar métodos de evaluación directa asumiendo los principios y pautas de lo que debe ser una evaluación auténtica.

Asimismo pudo observarse una débil correspondencia entre las actividades educativas -estrategias de evaluación realizadas por los docentes- y lo declarado, en particular, en los objetivos de los programas de estudio y perfiles de egreso de la institución. Al finalizar una investigación generalmente afloran nuevas preguntas y otras que quedan abiertas, como por ejemplo, ¿Qué nivel de impacto tiene la inducción docente que organiza la Universidad en esta temática? ¿Qué importancia otorga la Universidad, en la formación docente, a las competencias sello? ¿Qué importancia otorgan las carreras no pedagógicas a las competencias sello?

Referencias bibliográficas

Alsina, J. (Ed.) (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona: ICE y Ediciones OCTAEDRO.

Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.

Barberá, G. E. y Martín R. E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.

Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: GEDISA.

Beltrán, R. y Rodríguez, J. L. (2004). Fiabilidad. En: F. Salvador, J. L. Rodríguez, A. Bolívar (Eds.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. 2, p. 25). Málaga: Aljibe.

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. Londres: Kogan Page.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.

Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

Condemarín, M., y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.

Cruz, J. L., López, D., Sánchez, F. y Fernández, A. (2008). Evaluación de competencias transversales mediante un examen no presencial. *Actas del V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* (pp. 1-25). Lleida: CIDUI.

Draper, S. (2004). Feedback in interactive lectures using an electronic voting system. En C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. Ross y B. Smith (Eds.), *Enhancing Student Learning through Effective Formative Feedback* (pp. 21-22). York: The Higher Education Academy.

Fernández, C. y Jashes, J. (2001). *Objetivos fundamentales transversales en la enseñanza media: la mirada de los profesores*. Santiago: MINEDUC.

Gubbins, V., Benavente, A., Cameratti, C. y Reinoso, A. (2005). *Prácticas educativas en transversalidad: ¿Qué nos dicen los docentes?* Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, La Serena, Chile.

Hanrahan, S. e Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research and Development*, 20(1), 53-70.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill.

Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: UMCE.

Lessard, C. y Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la Réforme Curriculaire au Québec*. Quebec: Université de Montréal.

Magendzo, A. (2003). *¿Cómo trabajar los objetivos fundamentales transversales en el aula? Segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media*. Santiago: MINEDUC.

Miró, J. y Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 101-110.

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-16.

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En: M. Castelló (Ed.) *La evaluación auténtica en Enseñanza Secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 15-28). Barcelona: Edebé.

Patterson, C., Crooks, D. y Lunyk-Child, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25-31.

Perrenoud, P. (1997). *Construire les compétences dès l'école*. París: ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 15-24.

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16, 279-294.

Thorndike, R. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. Nueva York: MacMillan.

Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educativa*, 45, 85-103.

UPLA (2011a). *Modelo educativo*. Recuperado de: http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_modelo_educativo.pdf

UPLA (2011b). *Proyecto educativo*. Recuperado de: http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_proyecto_educativo.pdf

UPLA (2016). Reflexionan sobre el sello misional UPLA. Disponible en: <http://www.upla.cl/noticias/2014/10/07/reflexionan-sobre-el-sello-misional-upla/>

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.

Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(19), 147-170.

Watts, F. y García-Carbonell, A. (Eds.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.